

役割演技を用いた自我関与を促す道徳科の授業実践

The way of moral education lessons with role - play to give an incentive
for ego - involvement

飯田 さくら

IIDA Sakura

(和歌山大学大学院教育学研究科教職開発専攻 授業実践力向上コース)

受理日 令和3年1月31日

抄録：本実践では、小学校の道徳科において役割演技を用いた授業と用いない授業を比較することで、子どもに自我関与を促す授業について検討することを目的とする。役割演技の方法にあたっては、即興的な演技を通して、道徳的諸価値についてせまり、子ども自身の生活をふりかえらせることのできる授業をめざした。その結果、役割演技を用いた授業では、授業中の発言や自己評価、ワークシートなどから、テーマについて当事者性をもって考える子どもたちの姿がみられた。また、その後の調査によって子どもの意識の変化がみられることも分かった。

キーワード：役割演技、ロールプレイ、特別の教科 道徳、自我関与、小学校道徳

1. はじめに

1958年8月、文部科学省によって学校教育法施行規則が改正され、教育課程に「道徳の時間」が特設された。また、これまで教科ではなかった「道徳の時間」が平成29年3月に告示された学習指導要領(以下、『新学習指導要領』)では、「特別の教科 道徳」になり、教科化された。

平成30年度から小学校で、平成31年度から中学校で「特別の教科 道徳」が実施された。教科化にあたっては、人と人が互いに尊重しあって、協働して社会を作っていくうえでルールやマナーなどの規範意識を育てるために自己を見つめ直し、心の葛藤を経て、人格を形成していく目的がある。中央教育審議会答申(2014)(以下、中教審答申 2014)「道徳に係る教育課程の改善等」にも「道徳教育においては、児童生徒一人一人がしっかりと課題に向き合い、教員や他の児童生徒との対話や討論などもしつつ、内省し、熟慮し、自らの考えを深めていくプロセスが極めて重要である。」(p.11)と記載されている。しかし、これまで行われてきた道徳教育の指導方法については「読み物の登場人物の心情理解のみに偏った形式的な指導が行われる例があること」や「発達の段階などを十分に踏まえず、児童生徒に望ましいと思われる分かりきったことを言わせたり、書かせたりする授業になってい

る」こと、また他の教科に比べ道徳教育が軽視されているなど多くの教育的課題あげられる(p.11)。つまり、子どもの心に寄り添う授業ではない例もあったと考えられる。指導するにあたっては、中教審答申(2014)「道徳に係る教育課程の改善等」に「適切と考えられる場合には、『特別の教科 道徳』(仮)において、道徳的習慣や、道徳的行為に関する指導、問題解決的な学習や体験的学習、役割演技やコミュニケーションに係る具体的な動作や所作の在り方等に関する学習などの指導を、発達の段階を踏まえつつ取り入れることも重要である」とも記載されている(p.11)。

また、『新学習指導要領』においては、「特別の教科 道徳」の目標は以下のように示されている(p.16)。

第1章総則の第1の2の(2)に示す道徳教育の目標に基づき、よりよく生きるための基盤となる道徳性を養うため、道徳的諸価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を多面的・多角的に考え、自己の生き方についての考えを深める学習を通して、道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てる。

このことから、道徳的判断力、心情、実践意欲と態度を育てるためには、「自己を見つめ、物事を多面的・多角的に考え、自己の生き方についての考えを深める学習」

ができる授業づくりが求められている。この「自己の生き方について考えを深める学習」が実現するためには、自分自身の日常生活をふりかえり、次に生かそうとする子どもの育成が大切なのではないかと考えた。

2. 道徳科授業の実践上の課題

2.1. これまでの道徳授業の問題点

先述のとおり、中教審答申（2014）では、従来の道徳授業の問題点を2点指摘している（p.11）。読み物教材の読解が中心になっていることや、子どもの本音を引き出すことができていないということである。

また、田中ら（2018）は、これまでの道徳教育の問題点を次のようにあげている（p.12-13）。

- ・ 道徳の時間であるのに、国語科の読み物教材の基本的な読解に始終していて、道徳性の育成のための指導や学びが十分に行われていない。
- ・ 1つの読み物教材を1つの内容項目の視点から1時間をかけて読んでいくため、友だちとの対話を通して生活体験に根ざして考えを深める時間がない。

田中ら（2018）の考える問題点を要約すると、道徳科の授業における問題点は、中教審答申（2014）で述べられていたように、読み物教材の読解中心であることや、生活をふりかえることのできる授業ではないということである。道徳の授業では、一時間で一つの読み物教材を扱い、子どもの心を問うていくものであるがゆえに、物語文の読解や、登場人物の心情を読み取る部分が国語教育に類似していることから、国語的な授業になり、生活をふりかえることの少ない授業であったと考えられる。このような、田中ら（2018）があげる生活体験に根差して考えられるような授業にならなかった例として、筆者の授業実践の経験をもとに分析してみる。

2.2. 自身の実践の問題点

以前筆者が小学5年生を対象に「どうすればいいの？（光村図書「小学校道徳6 きみがいちばんひかるとき）」という教材をもとに授業を行った。以下のものは授業実践を行ったときのふりかえりの一部である。

- ・ 無視してはダメだと分かり、悪口もいけないことだと分かりました。
- ・ 嘘をついて仲を悪くするのはだめだと思った。
- ・ 悪口を言わなければよかったのに。
- ・ 由希が2人に嘘をつかなかったら、3人はずっと仲良し3人組でいられたのと思った。

図1 子どものふりかえり

以上のような感想は、教材のような行動をしてはいけないという、望ましいと思われる分かりきった感想になっている。教材の内容項目について生活経験をもとに考え、自分はどうだったのかと自己をふりかえる記述ではないことが分かる。

そこで、横山利弘（2015）が提唱する「タマゴッチ理論（図2）」（p.22）を用いて、上記の児童の感想を分析した。

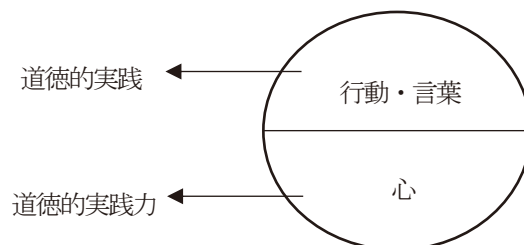


図2 横山利弘（2015）のタマゴッチ理論

児童の感想は「この行動はいけない」と理解しているだけで、「行動・言葉」の理解だけにとどまっている。学校生活での自分はどうなのか、どうしていきたくないか、などの「心」の変容、つまり子どもの生活につなげて振り返るような感想になっていないことがわかる。以上のことから、筆者の実施した授業では、子どもに自我関与を促すことができなかった。

赤堀（2017）によると、「道徳的諸価値を理解することは、子どもが将来、様々な問題場面に出会った際に、その状況に応じて自己の生き方を考え、主体的な判断に基づいて道徳的实践を行う上で不可欠」（p.64）と述べられていることから、道徳の授業を行う際には、実生活をふりかえりながら自己の生き方について考えることが重要であると読み取れる。また、赤堀（2016）では、道徳的価値を理解することは、自己理解を深めることであり、「こうした学びを通して子供たちは、自らを振り返って成長を実感したり、これからの課題や目標を見付けたりすることができるようになる」とも述べられている（p.44）。そこで筆者が着目したのは、先述の中教審答申（2014）に記載されていた「役割演技やコミュニケーションに係る具体的な動作や所作の在り方等に関する学習」である（p.11）。その中でも、役割演技を道徳科の授業に取り入れることで児童が自己を見つめ直し、自分の生活に置き換えて考えるために有効な手段となりうるのではないかと仮説を立てた。

本実践では、役割演技を用いて「子どもが深く自我関与し、自己の生き方についての考えを深める」ための授業の在り方を論じていく。

3. 道徳科の授業における役割演技

3.1. 役割演技の定義

道徳科における動きのある授業は主に、場面再現

の「動きⅠ」と、対話・交流し、多面的・多角的に考える「動きⅡ」の、大きく2つに分けられると磯部(2020)らは述べている(p.6)。「動きⅠ」では「登場人物への『自我関与を深める』ことをねらいとして、教材の再現化をする活動」であり(p.6)、「役割演技」や「動作化」等の手法を用いて授業を行うことであるという。「動きⅡ」では「生徒が『自己を見つめ』『多面的・多角的に考える』ことをねらいとして、ホワイトボードやマグネットを活用した対話・交流をする活動」であり(p.6)「生徒が自己評価・相互評価の活動を行う」ものであると述べている(p.6)。本実践で扱う「役割演技」は「動きⅠ」に該当するものであり、「役割演技」は「自我関与を深める」ことができる手法であることから、自分の生活をふりかえることができるものだと考える。さらに小学校学習指導要領解説、「特別の教科 道徳編」には、動作化や役割演技などの表現活動について次のように書かれている(p.85)。

児童が表現する活動の方法としては、(中略)児童に特定の役割を与えて即興的に演技をする役割演技の工夫、動きや言葉を模倣して理解を深める動作化の工夫、音楽、所作、その場にに応じた身のこなし、表情などで自分の考えを表現する工夫などがよく試みられる。

つまり、動きを取り入れた授業の中には、動作化、役割演技、自分の考えを表現する活動の3種類があるということだ。その中でも、役割演技というものは特定の役割を即興的に演技する技法であるということである。また、中学校学習指導要領解説「特別の教科 道徳編」には以下のようにも記載されている(p.84-85)。

道徳科の授業に動作化や役割演技、コミュニケーションを深める活動などを取り入れることは、生徒の感性を磨いたり、臨場感を高めたりすることとともに、表現活動を通して自分自身の問題として深く関わり、ねらいの根底にある道徳的価値についての共感的な理解を深め、主体的に道徳性を身に付けることに資するものである。

記載されている内容を要約すると、道徳科の授業における動作化や、役割演技、コミュニケーションを深める活動は、自分自身の問題として深く考えることができるものであるということだ。つまり、役割演技は自我関与するために有効な手法であるということだ。

これらを踏まえて筆者は、役割演技を次のように定義した。

〈役割演技〉

- ・授業中に必要に応じて、登場人物になりきり、即興でその役を演じるもの。また、演者以外はその場面を見ることで、演じている者と自己を重ね合わせることができる。
- ・その結果、児童の「自我関与」を深め、「自己の生き方についての考えを深める」ものである。

以上のことから、次節では、学校現場での役割演技の現状を述べる。

3.2. 学校現場における役割演技の現状

磯部ら(2020)が調査した過去10年間の月刊『道徳教育』(明治図書出版)に掲載された授業実践の割合によると、役割演技や動作化が行われた実践は、全体の7%しか報告されていないという(p.27)。したがって、道徳の授業において、役割演技や動作化はあまり取り入れられていない現状が分かった。さらに、磯部ら(2020)は役割演技などを実施した学年の割合を同様の方法で調べている。それによれば、1961年5月号から2018年4月号までの57年間で掲載された「役割演技等」の活動の実践報告から、学年別の割合を出したのを見てみると、小学1,2年生が最も多く、学年が上がるにつれて掲載数が減少しているという結果が分かった(p.28)。このことから、学年が上がるにつれて役割演技等を用いる道徳の授業が減少していることが分かる。

役割演技等が学校現場であまり取り入れられておらず、学年が上がるにつれて役割演技等が減少している理由について、磯部ら(2020)は次のように述べている(p.30)。

■「役割演技」等の活動の実施を困難にしている中学生の実態

- ①思春期特有の「照れ」や「恥ずかしさ」から、やりたがらない、乗ってこない。
- ②生徒に自由に演じさせると、「物語の設定から逸脱したり、本来の意図に反したりしてしまう」という心配がある。

■「役割演技」等の活動の実施を困難にしている教師の思い込み

- ①(教師に対して)「役割演技」等の活動を実施するための用意周到な準備や指導するための高度なスキルが必要である。
- ②(生徒に対して)活動に必要な高度なスキルを身に付ける必要がある。

また本郷(2007)は子どもの自己の発達を次のように述べている(p.146)。

小学校から中学校になる時期には、他者と自分を比較することが多くなる。他者との比較によって、現在の自分の姿（現実自己）が客観的に意識されるようになる。（中略）このように他者と自分を比較することで優越感を感じたり、劣等感を感じたりするようになる。

つまり、学年が上がるにつれて、自分を客観視できるようになり、他者と比較できるようになるため、自分の行動や発言が気になって発言数が減るということである。そのため、教師は役割演技のような手法を取り入れた授業を控えるのだと考えられる。本実践では、役割演技を取り入れた授業におけるこれらの課題があることを捉えつつ、子どもの自我関与を促すために手法の1つとして、役割演技がどの程度有効かを検討することを目的とする。

4. 検証授業の概要

4.1. 授業の対象

本実践の対象学年は、小学校4年生である。本郷（2007）の調査によると、「他者と自分を比較することが多くなる」（p.146）時期の初めの段階にあたる。学級は30人規模のクラスで、F小学校第4学年のうち全3クラスを対象とすることにした。（以下、クラス名は実際の名称とは異なる。）なおここでは、最も変化のあった2組と3組の比較を行う。F小学校第4学年の計82名のうち、本稿で扱う対象者の2組と3組は、55名であった。授業は週に1度、計8回の授業を行った。なお、筆者は2020年8月19日から9月15日までの4週間、同学年で実習生として関わっており、その間に行った授業を取り上げた。

4.2. 授業の構想

4.2.1. 教材について

3クラスで異なった指導法を用いて授業をするため、4回のうち2回は同一の道徳の内容項目を主題として、残り2回は内容項目が類似すると考える主題を筆者が選んだ¹⁾。ここで対象とするのは、同一の内容項目（善悪の判断、自律、自由と責任）である、「遠足の朝」と「よわむし太郎」の教材を用いた授業である。2つの授業を比較し、さらに同じ教材で役割演技を用いたものと用いないもので比較を行った。

「遠足の朝」という教材は「わたし」とクラスメイト数人が登場し、遠足の班決めで仲間外れにされた「なおみさん」を見つけた「わたし」が「なんとかしてあげなくては」と葛藤する場面が描かれた話である。

「よわむし太郎」という教材はよわむしと呼ばれる太郎が、子どもたちや大切なものを守るためにと

の様に勇敢に立ち向かっていき、勇気のある行動とは何かと考えることのできる話である。

4.2.2. 指導方法

指導に当たっては、すべての主題で「役割演技あり」と「役割演技なし」の2種類の授業を構想した。両方で教師の基本的な発問やワークシートは同じにし、役割演技ありの方は発問に対する自分の意見を他の児童らの前で演じ、教師が追発問をおこなった。役割演技なしの授業では、他の児童らの前で演じる部分を口頭での発表とし、教師が追発問をおこなうこととした。ワークシートに関しては、役割演技ありの方は演技の会話のつづきを考える会話形式の記述にし、役割演技なしの授業では発問に対する考えを書かせるように工夫した。

1. 「勇気」について考える。

2. 物語の内容理解

発問①

なおみさんに声をかけようと思ったとき、「わたし」はどんなことを思ったでしょう。

発問②（中心発問）

もし、自分が「わたし」ならどうしますか。

発問③／役割演技なし

なおみさんが「おはよう」と言って入ってきたとき、「わたし」はどんな気持ちで「おはよう」と言ったでしょう。

発問③／役割演技あり

「わたし」となおみさんに分かれて、向かい合い、役割演技を行う。

なおみさんが「おはよう」と言って入ってきたとき、「わたし」は心の中でどんなことを思ったでしょう。「おはよう」に続く言葉を考えましょう。

3. 授業を通して気付いた事や学んだこと、考えたことなどをワークシートに書く。

図3 「遠足の朝」の授業の流れ

1. よわむしについて考える。

2. 物語の内容理解

発問①

よわむし太郎と子どもたちが呼んでいた時、子どもたちは太郎のことをどんなふうに考えていたのでしょうか。

発問②（中心発問）／役割なし

目から涙をこぼしながら、との様の前に立ちはだかった太郎はどんなことを思っていたでしょう。

発問②（中心発問）／役割演技あり

教師と対峙し、太郎になりきって答える。

「だめだ。だめだ。あの鳥を打ってはだめだ。」という太郎の言葉に続く台詞を考える。

発問③

本当に勇気のある人はどんな人だと思いますか。
3. 授業を振り返り、ワークシートに記入する。

図4 「よわむし太郎」の授業の流れ

役割演技を行った順番は以下のとおりである。役割演技の有無は役割演技を行ったものを「有」そうでないものを「無」と記載する。

表1 授業実施の順序

	1組	2組	3組
8/26			「遠足の朝」有
8/27		「遠足の朝」無	
8/28	「遠足の朝」無		
9/9		「よわむし太郎」有	
9/10	「よわむし太郎」有		
9/11			「よわむし太郎」無

4.3. 検証方法

4.3.1. 意識調査

授業を通して子どもにどの程度自我関与を促すことができたかを調べるため、毎授業の終了後に児童の意識を調査することにした。調査をする項目は小学校学習指導要領解説「特別の教科 道徳編」を参考にし、表2のように作成した。各項目について「とてもそう思う」「そう思う」「あまりそうは思わない」「そうは思わない」の四件法で調査した。また、質問項目3では、付随した質問として「どういうところが役に立ちましたか」という自由記述を求めた。

質問項目の1～5の回答結果は、「とてもそう思う」を4点、「そう思う」を3点、「あまりそうは思わない」を2点、「そうは思わない」を1点に設定した。設定した項目の信頼性を確かめるため、 α 係数を算出したところ、2組が $\alpha = 0.84$ 、3組が $\alpha = 0.85$ となり十分な信頼性であると考えられる。項目3は役割演技を用いた時のみに使用した。

表2 自我関与に関する児童の自己評価項目

項目番号	項目
1	道徳の授業は好きですか。
2	今日の授業は自分の生活をふりかえることができましたか。
3	役になりきったり、見たりしたことで、自分が考えることに役に立ちましたか。
4	今日の授業で新しい気付きや学びはありましたか。
5	今日の授業の頑張りはどれですか。

4.3.2. それ以外の分析手法

授業中の児童の発言と、ワークシートの記述内容を基に分析を行った。

横山（2015）の「タマゴッチ理論」に基づいて授業

中の発言やワークシートのふり返りからどれだけ自分自身の生活をふり返って考えているのか、自我関与しているかを分析した。

また、その後の学年担当の教諭に自由記術アンケート手法により学校生活での児童の変容について調査した。

5. 授業実践の結果と考察

5.1. 意識調査

以下の表は、質問項目2「自分の生活をふりかえることができた」に対する児童の自己評価の結果である。

表3 「遠足の朝」における質問項目2に関する児童の自己評価の結果

評価	2組（無）		3組（有）	
	人	割合	人	割合
とてもそう思う	12	(48%)	12	(44%)
そう思う	9	(36%)	9	(33%)
あまりそうは思わない	4	(16%)	3	(11%)
そうは思わない	0	(0%)	3	(11%)
計	25		27	

表4 「よわむし太郎」における質問項目2に関する児童の自己評価の結果

評価	2組（有）		3組（無）	
	人	割合	人	割合
とてもそう思う	9	(35%)	10	(40%)
そう思う	16	(62%)	10	(40%)
あまりそうは思わない	0	(0%)	2	(8%)
そうは思わない	1	(4%)	3	(12%)
計	26		25	

上記の結果から、2組においては役割演技を行わなかったときに「とてもそう思う」と「そう思う」の割合が84%に対し、役割演技を行ったときには97%に向上する結果が得られた。3組においては役割演技を用いなかったときは「とてもそう思う」の割合が40%に対し、役割演技を用いた時には44%と向上した。

また、質問項目3「役になりきったり、見たりしたことで、自分が考えることに役に立ちましたか。」では、2組では「とてもそう思う」が50%、「そう思う」が34%、「あまりそうは思わない」が8%、「そうは思わない」が8%という結果となった。また、3組では「とてもそう思う」が37%、「そう思う」が44%、「あまりそうは思わない」が15%、「そうは思わない」が4%となり、2組、3組とも「とてもそう思う」と「そう思う」の割合が大きくなった。

質問項目3の「役になりきったり、見たりしたことで、自分が考えることに役に立ちましたか。」に付随した質問で、「どういうところが役に立ちましたか」

という自由記述についても分析を行った。以下の図5と6はその記述の一部である。

- C1：自分だったらこうやると思えた。
C2：次からは正しい勇気をもって行動できると思うから。
C3：これからそんなことしないように気をつけようと思ったから。
C4：絵だとイメージしにくかったところがイメージできたから。
C5：ふざけていてまったく見本になっていませんでした。

図5 「遠足の朝」における質問項目3の自由記述の一部（3組）

3組の「遠足の朝」で役割演技を用いたときには、C1やC2、C3のように「自分だったら」や「つぎからは」、「気をつけようと思った」という自分の生活に置き換えて考えることができた記述になっている（図5）。また、C4は「絵だとイメージしにくかったところがイメージできた」と記述しており、役割演技が思考に役に立ったことがわかる（図5）。

- C6：勇気を出すとみんなの役に立つんだなと思って、私も勇気を出そうと思った。
C7：思い切って正しいことはしてみないと分かりました。
C8：正しいと思ったことは自信をもって言いたいと思いました。
C9：勇気を出したらできると分かりました。
C10：自分で劇をして「よわむし太郎」は、そう思っていると分かったこと。

図6 「よわむし太郎」における質問項目3の自由記述の一部（2組）

さらに、2組の「よわむし太郎」で役割演技を用いたときの自由記述でもC6やC8のように「勇気を出そうと思った」や「自信をもって言いたいと思いました」など、これからの自分の生活について考えていることが記述から読み取れる（図6）。2組のC10では自身が劇をしたことによって「よわむし太郎」の思いが分かったという記述がみられた（図6）。以上のことから役割演技を用いたことで、児童の考えが深まっている様子が記述からわかる。一方、C5のように「ふざけていてまったく見本になっていませんでした」（図5）という意見もあった。この記述から、役割演技の取り入れ方にも注意する必要があることがわかる。

5.2 授業中の発言、ワークシートから見てきた子どもの変化

以下のように子どものワークシートを分析してみると、下線を引いた部分が自分の生活をふりかえった記

述であると分かる。例えば、2組のC11に注目すると、役割演技がない時は「勇気を出すには自分の中にある勇気をふりしぼる」という抽象的な記述にとどまっているが（図7）、役割演技を用いた時には「自分を守るのも、相手を守るのも強さが必要」だと内容項目に迫る記述へと変化した。（図8）。

【「遠足の朝」／役割演技なし】

- C11：勇気をだすには自分の身体にある勇気を振り絞って気持ちを出せばいい。
C12：勇気を出すには、どんな子でも、声をかけられるようになっていたらいいいなと思います。

図7 「遠足の朝」のワークシートの一部（2組）

【「よわむし太郎」／役割演技あり】

- C11：自分を守るのも、相手を守るのも強さが必要だと思いました。
C12：正しいと思ったことは自信をもって言うと、尊敬される存在になるとと思いました。
C13：このクラスにも勇気がある人がいればいいクラスになるとと思いました。

図8 「よわむし太郎」のワークシートの一部（2組）

また、3組のC14は役割演技を用いなかった「よわむし太郎」では、「なるほど」と物語の中だけの理解にとどまっているが（図9）、役割演技を用いた「遠足の朝」では「『今、一番正しいことは……』と考えることが大事」というように状況に応じて考えようとする姿がみえた（図10）。C15についても役割演技を行わなかったときは物語の中だけにとどまっていたが（図9）、役割演技を用いた時には、「いじめられている子の気持ちを考えること」と自分自身に置き換えて考える記述に変化している（図10）。さらに、C16については役割演技を用いなかったときには記述がなかったが（図9）、役割演技を用いた時には「クラスの子となかよくなろう」という自分のクラスに目を向けた記述がみられた（図10）。

【「よわむし太郎」／役割演技なし】

- C14：本当に勇気のある人はこうなんだとか、なるほどと思った。
C15：たとえよわむしでも、勇気がないとは限らないと思いました。
C16：記述無し

図9 「よわむし太郎」のワークシートの一部（3組）

【「遠足の朝」／役割演技あり】

- C14：勇気のいることをするときは、「今、一番正しいことは……」と考えるのが大事。

- C15: 勇気のある行動をするにはいじめられた子の気持ちや自分だったらと考えたりして、勇気ってこんなにも大切なんだと知りました。
- C16: クラスの子、グループの子ともっと仲良くなろうと思いました。

図 10 「遠足の朝」のワークシートの一部 (3組)

上記の結果から、役割演技を行った授業の方が、自分自身に置き換えて考えたり、自分のクラスに目を向けていることが記述から分かる。

5.3. 教材ごとによる児童の発言の比較

役割演技を用いた授業と用いない授業とで、中心的な場面での児童の発言を比較した。以下の図が発問③の授業時の児童の発言内容である。

5.3.1. 教材「遠足の朝」

【役割演技なし】

- C7) 良かった。来てくれて。
- C8) 理由はのけ者にされたことを気にしているのかなと思った。
- C9) 元気かなと思った。理由は元気じゃなかったら、遠足に気持ちよく行けないから。

図 11 授業時の発話記録 (2組)

【役割演技あり】

- C10) 安心した。
- C11) 「おはよう」今日は一緒に遊ぼうね。
- C12) よかった。
T) どういうところが良かった？
- C12) 昨日はグループになったばかりで不安だったけど、今日はたくさん一緒に遊べると思ったから。

図 12 授業時の発話記録 (3組)

役割演技を用いない授業に比べて、役割演技を用いた授業では相手の気持ちや自分の気持ちを考える意見が多いことが分かった。役割演技を用いなかったときのC7やC8の発言は「来てくれてよかった」や「気にしているのかな」という登場人物の言葉についての発言だが、C12は「不安だった」ことやC10の「安心した」という発言が見られることから、相手の気持ちや自分の気持ちをより深く考えた発言であると考えられる。

次に、「よわむし太郎」でも子どもの発言の変化を見ていきたい。

5.3.2. 「よわむし太郎」

【役割演技なし】

- C13) 白い大きな鳥が、子どもたちの友達だったから、諦めて帰ってほしいと思っていた。
- C14) 泣き顔が見たくなかった。
T) だれの泣き顔が見たくなかったの？
C14) 子どもたちの泣き顔。

図 13 授業時の発話記録 (3組)

【役割演技あり】

- C15) だめだ。子どもたちが悲しむだろう。との様なのにそんなことも分からないのか？
- C16) との様なら、もっと正義感を持て。
- C17) 子どもたちがちゃんと育てた鳥だ。もし、自分が飼っている鳥が撃たれて土産にされたら嫌だろ。それと同じだ。

図 14 授業時の発話記録 (3組)

役割演技を用いない授業に比べて、役割演技を用いた授業では、「やってはいけないこと」であるという意見や、「人の気持ちを考える必要がある」といった意見が述べられた。例えば、役割演技を行わなかったクラスでは、「友だちだから」や「子どもの泣き顔が見たくない」などの発言が見られた。友達は大切であるといった、友情・信頼に偏った発言になっている。しかし、役割演技を用いたクラスでは、との様が行った行動が間違っているという発言や、自分がされて嫌なことはしてはいけないなど、行動自体が間違っていると指摘した発言になっており、より価値に迫る発言に変化した。

上記の結果より、下線部のような意見が出てきたのは、役割演技によるところが大きいのではないかと考える。授業を実施した組は異なるため、演技の有無による子どもの意識の変容とはみなせないという限界性があるが、発言傾向の変化の参考になりうるのではないかと考える。

5.4. その後の担任教諭に対する調査

授業終了後、二学期中の子どもたちの様子について変化が見られたかを、3学級の担任教諭に自由記述式のアンケート調査を行った。12月中旬に「道徳の授業後、2学期中の子どもたちの様子について変化がありましたか。」という質問項目に回答を記述してもらい、返送してもらった。

- 〈2組〉
筆者の授業を受け、子どもたちは以前よりも道徳に対して意欲的に取り組むことができ

るようになりました。特に役割演技への関心が高く、担任が役割演技を用いた時には、特に子どもたちも道徳ノートを書いていました。

行動の様子では、以前よりも「やってはいけないことへの認識」は高まったと感じています。しかし、認識はできていても行動そのものはあまり変化がないように感じています。
〈3組〉

筆者の授業を受けてから、子どもたちが道徳の授業を楽しみにするようになりました。特に役割演技をしたがるようになり、役割演技を予定していないときでも、子どもから「〇〇役は僕がしたい」など言う子がたくさんいて、「じゃあ、みんなでやってみようか」という流れになりました。子どもにとって、その役を演じてみることや、演じたのを見ることは、その人の立場に立って気持ちを考えやすくなるのだと思いました。(後略)

図 15 2組、3組の担当教諭へのアンケートの回答

このことから、役割演技を行ったことにより、道徳の授業に関しての意欲の向上や、道徳ノートへの記述の増加という回答結果が得られた。また、3組の担当教員の回答からは、役割演技を用いることは子どもにとって「その人の立場に立って気持ちを考えやすくなる」ものであると認識していることが分かった。どちらの教員にとっても、役割演技を用いた道徳科の授業を実施したことで、子どもにより影響があったと感じていることが分かった。

しかし、意識では分かっていると思っていることも、なかなか行動に移せていないという子どももいることから、継続的な指導が必要であると考ええる。

6. おわりに

本実践から道徳科の授業において、役割演技を用いることで、ある程度「自己の生き方について考えを深める」こと、子どもの自我関与を深める可能性があることがわかった。役割演技を用いた授業と用いない授業では役割演技を用いた授業の方が「自己の生き方について考えを深める」ことに対する児童の自己評価が高くなっていることが示された。また、授業中の発言やワークシートからも、自分の生活をふりかえって記述できていた児童が複数いた。以上のことから、教材のテーマについて自分の生活や自分との関わりにつなげて考え、心の葛藤を表現する様子が見られた。

本実践から見えてきた課題としては、次の3点があげられる。第一に、すべての教材で役割演技を取り入れることができないことが挙げられる。例えば、内容項目Dの「主として生命や自然、崇高なものとの関わりに関すること」には用いることができないと考え

る。第二に、子どもの意識の変化はあったが、行動の変化に移すには、継続的な指導が必要であると感じた。第三に、役割演技を行う際に演者となる児童に限られる場合がある。そのため、授業時にあまり発言をしない児童の意識の変容を見とることが難しい場合がある。本実践では役割演技の定義の際に、「演者以外はその場面を見ることで、演じている者と自己を重ね合わせることができる」としていたが、演者か否かを区別して、児童がどれくらい自己を重ね合わせられたかを測定する研究デザインにはなっていなかった。第二の課題と共に今後道徳科の授業を行っていく中で、追究していきたい点である。

本実践のように、役割演技を用いることによって「自己の生き方についての考えを深める」ことができたのは、役割演技だけの効果ではなく、学級の雰囲気や、教師と子どもとの関係性、子ども同士の関係性なども要因の一つであると考えられる。道徳においては児童の発達段階に応じて授業展開を変化させていく必要があり、すべての子どもに適応するわけではない。したがって、授業展開を考えていく際には、児童が「自己の生き方についての考えを深める」授業を作ることを目指すうえで、必要に応じて役割演技を用いて授業展開を考え、多くの子どもが「自我関与」できる授業をめざしたい。

注

1) 和歌山市の採択している教科書の中から教材を選んだ。(日本文教出版『小学道徳 生きる力4』令和2年2月10日発行)

参考資料

- 中央教育審議会(2014) 道徳に係る教育課程の改善等について(答申)
- 文部科学省(2017)『小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』
- 横山利弘監修、牧崎幸夫、広岡義之、杉中康平編(2015)『楽しく豊かな「道徳の時間」をつくる』ミネルヴァ書房
- 赤堀博行(2017)『「特別の教科 道徳」で大切なこと』、東洋館出版社
- 赤堀博行監修、萩原武雄・荒木徳也ら6名編著(2016)『これからの道徳教育と「道徳科」の展望』、東洋館出版社
- 文部科学省(2017)『小学校学習指導要領解説 総則編』
- 小笠原喜康・朝倉徹 編著(2017)『哲学する道徳 現実社会を捉え直す授業づくりの新提案』、東海大学出版部
- 田中博之、梅澤泉、彦田泰輔(2018)『道徳ツールとアクティビティでできる「考え、議論する」道徳ワークショップ』
- 松村康平(1961)『心理劇 対人関係の変革』、誠信書房
- 磯部一雄、杉中康平(2020)『「動き」のある道徳科授業のつくり方』、東洋館
- 森有希、植松拓(2018)「中学校における役割演技を用いた道徳授業に関する効果の検討」、高知大学教育実践研究 紀要

論文、32 巻、p .169-178

本郷一夫（2007）『シードブック発達心理学―保育・教育に活かす子どもの理解―』、建帛社

渡邊満、押谷由夫、渡邊隆信、小川哲哉（2016）『シリーズ「特別の教科 道徳」を考える 2 小学校における「特別の教科 道徳」の実践』、北大路書房

